



---

## Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur

**Marianne Poumay**

---



### **Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/778>  
DOI : 10.4000/ripes.778  
ISSN : 2076-8427

### **Éditeur**

Association internationale de pédagogie universitaire

### **Référence électronique**

Marianne Poumay, « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30(1) | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/778> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.778>

---

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur

Marianne Poumay

---

## 1. Introduction

- 1 En Europe, la plupart des universités se sont dotées d'un centre de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces structures sont tantôt intégrées à l'administration, tantôt à une faculté ou à un service qui prend en charge la formation continuée, interne comme externe, au sein de l'institution. Elles comptent généralement parmi leurs rangs des enseignants chargés du conseil technopédagogique. Ils soutiennent les enseignants dans leurs efforts d'amélioration de leur enseignement. Leur champ d'action est relativement neuf, en tout cas au regard par exemple de celui des physiciens ou des philosophes, qui œuvrent dans des champs certes eux aussi évolutifs, mais ancrés dans une histoire séculaire. Le champ de la pédagogie universitaire, plus récent, bénéficie de l'influence de disciplines comme la pédagogie, la sociologie ou encore la psychologie, mais se doit encore de structurer et d'étoffer le corpus de connaissances utiles à l'agir professionnel de l'enseignant du supérieur.
- 2 Il est de multiples façons de nourrir ce champ, et notamment celle qui consiste à observer des pratiques pour mieux les comprendre, puis les modéliser et tester la robustesse du résultat. Des auteurs comme Viau (2009), Biggs (2003) ou Georges (2010) s'y emploient. Il nous semble tout aussi nécessaire de diffuser ces connaissances nouvelles et d'en traduire les recommandations à travers des outils qui permettent aux enseignants de faire vivre cette connaissance dans leurs classes. C'est à cela que nous espérons contribuer par le présent article.
- 3 Après une mise en contexte, nous présentons six leviers de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Ces leviers sont issus à la fois d'analyse de données

empiriques (rapports de transfert rédigés par des enseignants en fin de formation) et de suggestions fournies sur base de la littérature scientifique de pédagogie universitaire.

- 4 Ces leviers sont ensuite utilisés pour analyser une innovation à laquelle nous avons contribué et qui a été menée au sein d'un cursus d'orthophonie<sup>1</sup>. Une telle analyse, menée ici en aval pour mieux comprendre les facteurs d'influence et aider au pilotage de l'innovation, pourrait aussi être menée au stade de la conception d'une innovation, de façon à enrichir un programme.
- 5 Précisions dès à présent que le fait qu'une innovation a mis en œuvre plusieurs des six leviers ne représente pas pour autant une garantie de succès de cette innovation. Reprenant notre illustration, nous tentons de dégager les facteurs contextuels qui constituent encore des freins à l'apprentissage des étudiants. Nous dégageons enfin des perspectives et pistes de recherches.

## 2. Le contexte du développement professionnel des enseignants de l'Université de Liège (Belgique)

- 6 Comme de nombreuses universités, l'Université de Liège soutient les enseignants dans leurs efforts pour améliorer l'apprentissage de leurs étudiants. Si l'on définit, comme Bédard et Béchard (2009), l'innovation pédagogique comme cherchant « à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (p. 36), l'innovation constitue le but ultime des actions de soutien aux enseignants. À l'Université de Liège, les actions de soutien se concrétisent par des activités multiples à destination des « encadrants ». Nous désignons par ce terme tout enseignant (scientifique ou académique) ou assistant responsable (au moins pour une partie de sa charge) de l'encadrement des étudiants. Il peut s'agir d'un encadrement de travaux pratiques, de travaux dirigés ou de mémoires de fin d'études, tout comme de cours ex cathedra ou apparentés, ceci pour des grands ou petits groupes d'étudiants, à tous niveaux d'études (bachelier, master, master complémentaire, école doctorale).
- 7 Voici quelques-unes des activités proposées aux encadrants, présentées de la moins exigeante pour l'enseignant à la plus engageante :
  - Le maintien d'un portail l'Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur, reprenant des ressources diverses (fonction essentiellement informative) et permettant de s'inscrire (fonction organisationnelle ou logistique) aux activités comme les formations et les séminaires, ou encore la journée annuelle de l'Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (séances plénières et ateliers proposant de nombreux témoignages d'enseignants) ;
  - Les conférences, les formations et les séminaires pédagogiques (nous les nommerons indifféremment « séminaires » dans la suite de cet article) : plus de 100 séminaires (60 différents) sont proposés chaque année aux encadrants. Notons que depuis 2007, tout nouvel encadrant de l'Université de Liège est tenu de participer, au cours de ses trois premières années de mandat, à dix demi-journées de séminaires qu'il choisit selon ses préférences. Près de 1000 encadrants cheminent actuellement dans ce programme « à la carte », organisé par séances regroupant en moyenne une douzaine de participants ;
  - Le conseil pédagogique, tant individuel que semi-collectif (sollicité par des équipes d'enseignants d'un même programme), qui part de la demande de l'encadrant ;

- Les programmes spécifiques, qui sélectionnent chaque année plusieurs équipes d'enseignants pour des accompagnements thématiques ou focalisés sur un type d'innovation pédagogique (par exemple, les programmes qui visent le développement de compétences chez les étudiants). Ces programmes font parfois même appel à des consultants externes pour renforcer l'équipe d'accompagnement des projets ;
  - Le master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur de 60 crédits, dispositif combinant eLearning et formation présentielle (<http://www.formasup.eu/>).
- 8 Nous n'entrerons pas dans la description détaillée de chacune de ces actions, mais l'intention est qu'elles contribuent au développement professionnel des encadrants<sup>2</sup> tout en respectant, par leur variété, les préférences de chacun. Nous souhaitons par contre mentionner que les séminaires font l'objet de « rapports de transfert » rédigés par les encadrants après dix séances, c'est-à-dire en fin de formation obligatoire. Ces rapports (nous prenons ici en compte les 200 premiers rapports rentrés par ces encadrants), uniquement déclaratifs, mais non contraints, nous indiquent que ces séminaires favorisent également la réussite des étudiants. Les encadrants y précisent les éléments qui leur ont été utiles et les transferts concrets opérés vers leur pratique professionnelle. Plus de 95 % de ces rapports mentionnent des transferts réalisés. Les quelques pourcents d'enseignants restants disant avoir des idées de transfert qu'ils mettront en œuvre dès que l'occasion se présentera, certains assistants n'ayant pas d'étudiants à encadrer dans l'année où ils suivent leurs premiers séminaires. Certains mentionnent des techniques, des outils qu'ils ont découverts et qu'ils trouvent efficaces dans leur classe, d'autres évoquent des rencontres de personnes-clé, d'autres encore des réflexions qui ont déclenché un changement de méthode, la modification d'un questionnaire d'évaluation de leurs étudiants ou simplement la vision qu'ils ont de leurs étudiants et la qualité des contacts qu'ils entretiennent avec eux. Beaucoup disent avoir trouvé dans ces séminaires de quoi renforcer leur assurance dans l'exercice du métier d'enseignant, mais aussi, paradoxalement, se sentir forts d'une nouvelle ouverture au questionnement pédagogique qu'ils pensent devoir travailler durant toute leur carrière. Leurs déclarations à propos des déclencheurs de leurs transferts et de leurs innovations ont largement inspiré cet article.
- 9 Enfin, soulignons que certaines des actions mises en place font l'objet de recherches spécifiques, comme le master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur dont l'impact sur le développement professionnel et l'innovation pédagogique est étudié de près. D'après une enquête de 2011 initiée par Catherine Delfosse (Poumay, 2012), parmi les diplômés avec lesquels nous avons gardé un minimum de contacts, qui sont au départ des enseignants du supérieur issus de toutes disciplines, les trois quarts ont aujourd'hui des fonctions qui comprennent une part de conseil pédagogique ou d'implication, avec un mandat institutionnel, dans la construction de programmes de formation ou l'évaluation de la qualité de ces programmes.

## Comment améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur ?

- 10 Les conseillers pédagogiques « s'entendent sur des principes comme l'autonomie des enseignants, l'intérêt de promouvoir la variété des méthodes, le caractère diagnostique des évaluations ou encore l'activité des apprenants » (Frenay, Jorro & Poumay, 2011, p. 113), mais à travers leurs activités de soutien aux encadrants, ils sont régulièrement

amenés à travailler sur le « comment ? ». En effet, s'ils sont généralement soucieux de l'apprentissage de leurs étudiants, les enseignants sont souvent démunis quant aux moyens à mettre en œuvre pour optimiser cet apprentissage. En nous inspirant de la littérature du domaine, mais également en sélectionnant, au sein des rapports susmentionnés, des thématiques que les encadrants ont considérées comme influentes sur leurs changements de pratique, nous présentons au tableau 1 six leviers d'innovation pédagogique avant d'explicitier brièvement chacun d'entre eux.

Tableau 1. Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur

1	Améliorer l' <b>alignement</b> pédagogique entre objectifs, méthodes et évaluation au sein de son cours (ou programme)	Biggs 2003 (notion d'alignement constructif)
2	Rendre l'étudiant plus <b>actif</b> durant son cours (ou programme), de façon à rendre ses apprentissages plus profonds, plus durablement ancrés et plus transférables	Biggs 1987 (apprentissage en surface/profondeur)
3	Augmenter la <b>valeur</b> des activités aux yeux de l'étudiant, notamment en les rapprochant de son futur vécu professionnel	Déterminants de la motivation (Viau 2009)
4	Augmenter le sentiment de <b>maîtrise</b> ou de compétence de l'étudiant	Parmi les déterminants internes du savoir-agir autonome (Georges 2010)
5	Donner à l'étudiant davantage de <b>contrôle</b> sur les tâches qu'on lui propose, d'autonomie dans le pilotage de ses apprentissages	
6	Introduire l'usage des <b>TIC</b> dans un cours ou un programme	Viau (SD) ; Karsenti et al. (2007, 2012)

- 11 L'apport de Biggs (2003) est important : sa notion d'alignement pédagogique peut sembler élémentaire mais elle constitue une révélation pour de nombreux enseignants. Il s'agit de mettre en cohérence les objectifs d'une formation (qui peuvent être des compétences à développer), les méthodes déployées pour y parvenir et la façon dont les apprentissages seront évalués. En résumé, pour favoriser la réussite de ses étudiants, l'enseignant organise l'apprentissage des notions qu'il a annoncé viser et dont il vérifiera la maîtrise. Il « aligne » ainsi les objectifs, les méthodes et les évaluations de son cours. Rappelons qu'en Belgique, la plupart des enseignants universitaires n'ont vécu aucune formation initiale à l'enseignement et n'ont donc jamais formalisé de réflexion quant à leur pratique enseignante. Ils enseignent au feeling, certains avec plus de bonheur que d'autres. Nombreux sont ceux qui découvrent cette notion d'alignement pédagogique lors des séminaires et qui la considèrent comme source de restructuration majeure de leur pratique.
- 12 La nécessité de rendre les étudiants actifs et de veiller à leur apprentissage en profondeur, moins superficiel et plus efficace (Biggs, 1987) correspond bien aux tendances vécues à travers les réformes de programmes qui tentent de donner plus d'ampleur aux études de cas, aux résolutions de problèmes, aux projets d'étudiants et autres méthodes actives. C'est souvent à travers les séminaires que les enseignants découvrent tout l'intérêt de ces réformes qui rendent les étudiants plus actifs. Ils comprennent le lien entre cette notion d'activité et celle de transfert des apprentissages vers la pratique professionnelle de leurs étudiants, ce qui les incite à consacrer de l'énergie à ces réformes.
- 13 Les enseignants sont parfois étonnés d'apprendre qu'il est non seulement nécessaire, mais qu'il est même de leur responsabilité de donner du sens à leurs cours et de la

valeur à chacune des tâches qu'ils prévoient pour leurs étudiants. Jouer sur les variables de contrôle donné aux étudiants sur leurs apprentissages et de sentiment de compétence ou de maîtrise que l'on peut installer chez eux n'est pas non plus facile à imaginer pour les enseignants. Ces déterminants de la motivation (Viau, 2009) ou, plus spécifiquement, du savoir-agir autonome des étudiants (Georges, 2010), sont encore peu connus des enseignants. Ceux-ci craignent par ailleurs de perdre le contrôle de leur classe en négociant trop de composantes avec leurs étudiants, ou redoutent tout simplement de passer beaucoup trop de temps à leur enseignement au détriment de la recherche qui reste la principale source de promotion dans la carrière enseignante universitaire. Mieux connaître l'importance de ces facteurs et la façon d'en tenir compte, sans forcément démultiplier son investissement dans cette mission d'enseignement, donne aux enseignants le sentiment justifié d'augmenter significativement la qualité de leur action.

- 14 Enfin, introduire l'usage des technologies de l'information et de la communication dans un cours ou un programme (Karsenti, Villeneuve, Raby, Weiss Lambrou & Meunier, 2007 ; Karsenti, Collin & Dumouchel, 2012 ; Viau, s.d.) constitue souvent, pour les jeunes encadrants et principalement pour les assistants, une façon alléchante d'adapter sa pratique aux souhaits des étudiants et de l'institution. Or, apporter une réflexion quant aux conditions d'une réelle valeur ajoutée des technologies est absolument nécessaire si l'on veut éviter les dérives et orienter les usages de façon à ce qu'ils soutiennent efficacement l'apprentissage des étudiants.

### 3. La formule des petits pas

- 15 Les différents leviers ne s'excluent pas, bien au contraire. Un enseignant peut par exemple jouer sur plusieurs tableaux en modifiant l'une de ses activités pour la rendre plus cohérente avec ce qui est annoncé dans son plan de cours (alignement pédagogique), lui donner plus de valeur aux yeux de ses étudiants en l'articulant autour de témoignages de professionnels et utiliser les technologies de l'information et de la communication pour donner plus de contrôle aux groupes d'étudiants sur leur avancement et leur obtention de rétroactions régulières. Un tel changement joue sur différents leviers et reste pourtant assez simple à mettre en œuvre pour un enseignant qui bénéficie d'un accompagnement. Les enseignants apprécient d'ailleurs les repères qui leur permettent de prendre rapidement quelques décisions de changement qui pourraient déjà impacter l'apprentissage de leurs étudiants dans l'année en cours. En avançant à petits pas, en régulant le cours par des micro-changements, la centration sur l'apprenant peut déjà évoluer positivement. Bien que le volume d'innovation qu'elle engendre annuellement soit sans doute le plus élevé si l'on en croit le nombre d'enseignants qui y sont engagés, nous ne creuserons pas plus avant cette piste des petits pas. Dans la suite de cet article, nous illustrerons une piste plus exigeante encore en termes d'implication de l'enseignant.

## 4. Jouer sur plusieurs tableaux : illustration d'une innovation dans un programme d'orthophonie à l'Université de Liège

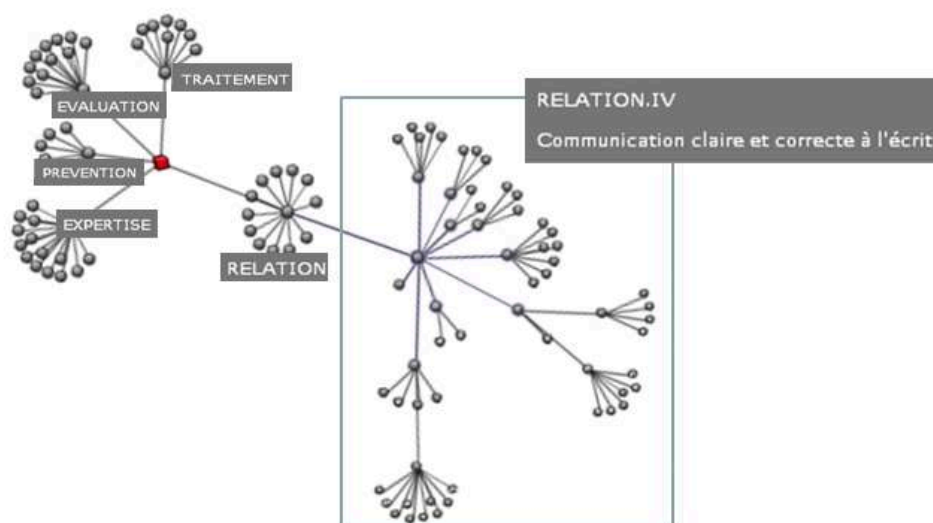
- 16 Certains choisissent de se lancer dans des innovations de plus grande envergure. Ils s'inscrivent dans un renouveau facultaire ou répondent à un appel à propositions de l'institut de formation et de recherche en enseignement supérieur pour bénéficier d'un accompagnement semi-collectif autour de leur projet de changement pédagogique. C'est dans ce cadre que l'équipe d'orthophonie a demandé à pouvoir utiliser un outil pilote initialement développé pour servir la remédiation en enseignement primaire/secondaire. Cet outil Web, que nous sommons GIC pour Gestion Individualisée des Compétences, permet de toucher simultanément à plusieurs des leviers d'innovation pédagogique mentionnés précédemment. Selon la façon dont l'enseignant, ou plus probablement le groupe d'enseignants, décide de le mettre en œuvre, il touche potentiellement tous ces vecteurs. Il travaille particulièrement sur l'idée de donner plus de contrôle aux étudiants sur leur apprentissage et de leur permettre de visualiser leur progression. Nous renverrons le lecteur à un rapport de projet (Poumay & Closset, 2011) pour une description détaillée de l'outil et de sa mise en œuvre à l'Université de Liège ainsi qu'à la thèse de Georges (2010) pour une explication détaillée des concepts en jeu.
- 17 Dans la suite de l'article, nous présentons les apports de l'outil GIC à l'apprentissage des étudiants, et en particulier à leur autonomie. Pour permettre au lecteur de se faire une bonne représentation de l'outil, nous en décrivons très brièvement les composantes essentielles avant d'en expliquer une application dans un programme d'orthophonie, d'analyser cette application au regard de nos six leviers d'apprentissage et de mentionner les prolongements possibles de ces actions.

## 5. Une brève description de l'outil GIC (gestion individualisée des compétences)

- 18 Cet outil, développé par l'équipe du laboratoire de soutien à l'enseignement par télématique de l'université de Liège, est une application web conçue dans l'esprit du constructivisme (Vygotsky, 1978) et de l'autorégulation des apprentissages (Butler & Cartier, 2005 ; Zimmerman & Schunk, 2001). Il est aussi bâti en tenant compte des déterminants de la motivation (Viau, 2009).
- 19 Il se compose d'une interface « enseignant » et d'une interface « étudiant ». L'enseignant introduit dans l'outil son référentiel de compétences<sup>3</sup> (Tardif, 2006, 2012) et ses listes de ressources<sup>4</sup>, il gère ses groupes d'étudiants, leur conseille des activités, individuellement, en fonction de leurs difficultés propres, ou par groupes ou cohortes entières, suit et commente, s'il le souhaite, leur progression, valide leurs avancées. L'étudiant consulte le référentiel et les conseils de trajectoire de son enseignant, réalise des activités conseillées ou choisies par lui-même, visualise ses avancées et communique avec son(ses) enseignant(s). Il décide du moment où il se sent prêt à demander la validation de sa maîtrise des ressources (notamment des connaissances) entraînées. Les quelques paragraphes et copies d'écrans ci-dessous illustrent ces principes de base de l'outil de gestion individualisée des compétences.

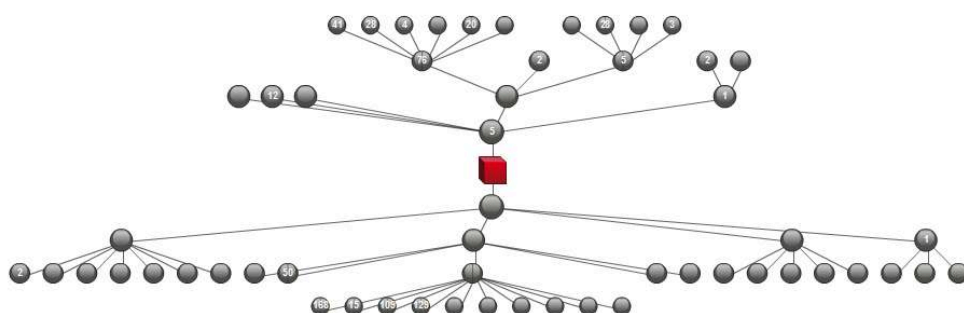
- 20 La carte de départ, spécifique à un programme ou à un groupe d'enseignants, permet une navigation parmi les compétences et les ressources qui composent le programme. Les compétences sont représentées par les boules majeures, les ressources par des boules de second niveau. Par exemple, voici la représentation graphique de la carte de compétences et de ressources des orthophonistes de l'Université de Liège (Maillart, 2010). Dans l'encadré de droite, cette carte fournit un détail de la ressource « communication claire et correcte à l'écrit », ressource mobilisée pour le développement de la compétence « relation au patient », l'une des cinq compétences formant le référentiel des orthophonistes.

Figure 1. Zoom sur une partie des ressources composant la « relation au patient » chez les orthophonistes de l'Université de Liège (Maillart, 2010)



- 21 Pour chaque ressource, des activités d'apprentissage sont proposées aux étudiants. Ceux-ci gèrent leur temps et leur progression parmi ces ressources. Ils bénéficient pour cela des conseils d'un encadrant. Pour l'entraînement de la ressource « communication claire et correcte à l'écrit », près de 400 activités sont en ligne. La répartition de ces activités est cependant encore assez inégale, certaines ressources faisant l'objet de plus de cent activités alors que d'autres ne sont entraînées que par une seule activité, comme l'illustre la figure 2.

Figure 2. Carte des activités disponibles pour la ressource « communication claire et correcte à l'écrit »





- 22 Pour travailler les ressources de sa carte, l'étudiant a accès à son espace de travail et de progression personnel. Il peut visualiser toutes les activités disponibles et les notifications de nouvelles activités sont présentées clairement. De plus, l'étudiant peut donner son avis sur l'intérêt (pour d'autres étudiants) des activités qu'il a réalisées.

Figure 3. L'étudiant (ou le groupe d'étudiants) est notifié des dernières activités qui lui sont conseillées par son enseignant



- 23 L'étudiant est libre de son organisation. Il garde trace de ses progrès et communique avec son enseignant. Sans entrer ici dans les détails des possibilités graphiques offertes par l'outil, précisons juste que l'étudiant colore les boules des ressources en fonction de son avancement, mais que seul l'enseignant peut valider le développement de compétence en colorant les boules de premier niveau. La carte de l'étudiant se colore donc en fonction de ses propres jugements sur ses progrès, mais également en fonction des conseils individualisés de son enseignant.

Figure 4. Coloration individualisée de chaque carte d'étudiant



## 6. Un usage pilote dans le supérieur : le cas des orthophonistes

- 24 Nous proposons d'analyser cet usage pilote en nous référant aux six leviers d'amélioration de l'apprentissage des étudiants. Le tableau 2 introduit les exemples expliqués plus bas.

Tableau 2. Les six leviers d'amélioration de l'apprentissage des étudiants pris en compte par les orthophonistes de l'Université de Liège

Six leviers d'amélioration de l'apprentissage	Leur <b>concrétisation</b> dans le cas des orthophonistes de l'Université de Liège
Renforcer l'alignement pédagogique du programme	Ajout d'une activité développant la «communication claire et correcte, à l'oral et à l'écrit», précédemment non entraînée
Utiliser les technologies de l'information et de la communication	Usage de l'outil gestion individualisée des compétences entièrement en ligne
Renforcer l'activité des étudiants	Ils doivent non seulement réaliser les exercices, mais aussi planifier leurs actions, jauger l'efficacité de leur travail et réguler leur apprentissage
Donner du sens aux apprentissages	Vidéos, témoignages de maîtres de stages, tâches basées sur des productions réelles de patients
Accentuer le sentiment de contrôle des étudiants	Ils ont le choix de travailler ou non dans l'outil GIC, de la quantité de travail fourni en ligne, du temps qu'ils y passent, des moments et des lieux auxquels ils travaillent
Accentuer le sentiment de compétence des étudiants	Ils se voient proposer une méthode pour attaquer leurs faiblesses, après avoir passé un test diagnostique qui permet d'évaluer leur niveau de maîtrise de départ

## Renforcer l'alignement pédagogique du programme

- 25 Christelle Maillart, professeure titulaire à l'Université de Liège, a profondément réformé le programme des orthophonistes en harmonisant les activités d'apprentissage à un référentiel de compétences et à une toute nouvelle approche de ce programme (Maillart, 2010). De nouvelles activités viennent renforcer l'alignement pédagogique du programme, comme l'illustre la figure 5. Parmi ces activités d'apprentissage, la gestion individualisée des compétences est mentionnée dans le premier encadré pour soutenir la communication claire et correcte, à l'oral et à l'écrit.

Figure 5. La « gestion individualisée des compétences » (GIC) au service de l'alignement pédagogique de la compétence « établir une relation professionnelle » (Maillart, 2010)

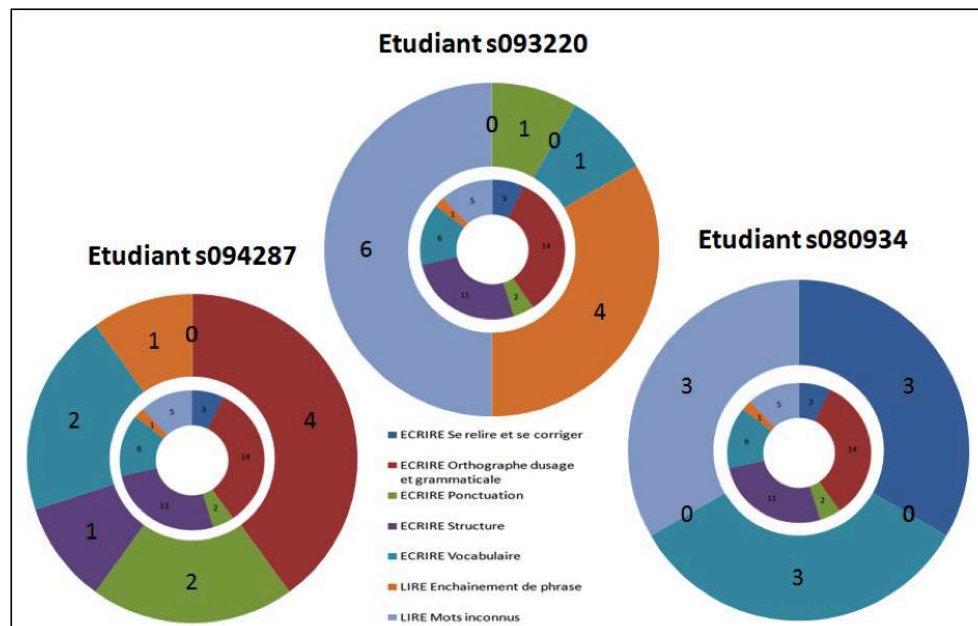
Compétence	Situations professionnelles	Ressources
<b>Etablir une relation professionnelle:</b> en créant et en maintenant une relation de confiance en communiquant de manière adaptée	Interagir avec le patient Echanger avec l'entourage du patient Collaborer avec d'autres professionnels (en réseau ou en équipe)	<b>SAVOIRS :</b> Connaissance du champ d'action du logopède Connaissance du champ d'action des professionnels gravitant autour de la logopédie  <b>SAVOIR-FAIRE :</b> <b>Communication claire et correcte, à l'oral et à l'écrit</b> (dans la langue de la communauté linguistique dans laquelle on professe, <b>dans la langue du patient</b> ) Adaptation de la communication verbale et non-verbale à l'interlocuteur et à la situation, y compris la mise en place de moyens alternatifs et/ou augmentatifs <b>Initiation et maintien d'une bonne relation avec le patient et /ou son entourage</b> <b>Communication de données argumentées</b> ...
	<div>Projet interfacultaire (ISLV) maîtrise de la langue française – BAC2 + soutien LabSET : <b>outil GIC</b></div> <div>Cours d'initiation à la Langue des Signes (M1 et M2)</div> <div>Mise en place d'un séminaire de développement professionnel (avec EBP..)</div>	

- 26 Cette communication claire et correcte à l'oral et à l'écrit a toujours été une exigence du programme. Elle a donc toujours été évaluée, mais elle n'était pas entraînée, faute de temps au sein du programme. L'utilisation de la gestion individualisée des compétences par les étudiants, avec un premier test qui diagnostique leurs faiblesses, puis des trajectoires conseillées par leur enseignant en fonction de ce diagnostic initial, vient pallier l'absence initiale d'activités d'apprentissage liées à la langue française.

### Utiliser les technologies de l'information et de la communication pour augmenter l'activité de l'étudiant

- 27 Deux leviers sont ici simultanément mis en œuvre, l'un, les technologies de l'information et de la communication, constituant un moyen pour l'autre, le renforcement de l'activité étudiante.
- 28 Les premiers usages nous ont permis de retravailler quelque peu les interfaces de l'outil, mais surtout d'affiner les représentations des trajectoires des étudiants et de leurs avancées. Ces représentations nous aident à mieux comprendre le comportement des étudiants face à cet environnement technologique riche en ressources, mais parfois déroutant pour des étudiants habitués à être pris par la main dans leurs différents cours. En effet, l'étudiant se voit conseiller un programme en fonction de ses difficultés propres, mais il lui revient de se montrer actif face à son apprentissage. À lui de planifier ses actions, de jauger l'efficacité de son travail et de réguler son apprentissage.

Figure 6. Exemples de représentations (comparaisons conseillé/réalisé)



- 29 La figure 6 permet, pour trois étudiants donnés, de comparer les activités conseillées par l'enseignant aux activités réellement réalisées par ces étudiants. Ce constat peut être utilisé comme base de discussion lors de rendez-vous individuels avec les étudiants, en particulier ceux qui sont en échec. Pour responsabiliser les étudiants face

à leur apprentissage, nous facilitons leur accès dynamique et autonome à ce type de graphes.

- 30 Afin d'encourager les étudiants à utiliser le dispositif, nous avons aussi travaillé sur les trois axes qui, selon Viau (2009), déterminent la motivation des étudiants : soit donner plus de sens au dispositif, proposer aux étudiants d'en contrôler certains paramètres et renforcer leur sentiment de compétence.

## **Donner du sens aux apprentissages**

- 31 Pour donner du sens, de la valeur, ou faire mieux comprendre l'intérêt du dispositif, nous avons sensibilisé les étudiants à la problématique de la maîtrise de la langue française dans le métier d'orthophoniste. Pour ce faire, nous avons produit et diffusé lors de la séance introductive en présentiel une vidéo montrant un maître de stage soulignant les problèmes engendrés par les lacunes en français sur le terrain : par exemple, les difficultés pour établir un diagnostic ou les difficultés dans la communication avec le patient et sa famille. Nous avons également créé de nombreuses activités en ligne en lien direct avec le métier d'orthophoniste, comme des tâches de détection d'erreurs basées sur des productions réelles de patients. Les étudiants, d'après leurs réponses à un questionnaire rempli après trois mois de formation, mesurent effectivement mieux l'importance, pour leur vie professionnelle, de la maîtrise de la langue française et de ses subtilités. La majorité d'entre eux mentionne l'intérêt de cette contextualisation de l'outil et du sens donné à leurs apprentissages lors de la séance introductive.

## **Améliorer le sentiment de contrôle... et de compétence**

- 32 Nous observons ici la mise en œuvre des deux derniers leviers. Pour donner aux étudiants un sentiment de contrôle sur leurs apprentissages, nous avons établi avec eux un contrat clair qui leur laisse le choix de travailler ou non dans l'outil préconisé, ce travail leur donnant l'avantage d'une session supplémentaire en janvier. Ils décident aussi chacun de la quantité de travail fourni en ligne, du temps qu'ils souhaitent y passer, des moments et des lieux auxquels ils travaillent. De nombreuses décisions sont donc entre leurs mains, ce qui devrait renforcer leur motivation.
- 33 Nous avons enfin cherché à faire prendre conscience aux étudiants de leurs acquis et de leurs lacunes en langue française, tout en leur montrant que la réussite était accessible. Notre objectif était de confronter leur perception de la maîtrise de la langue française (en orthographe lexicale, grammaticale, syntaxe, vocabulaire et compréhension) à leur maîtrise réelle, mise en évidence via les tests diagnostiques. En effet, nombreux sont ceux qui n'estiment pas avoir de difficultés en français ou qui pensent que leurs difficultés ont un certain caractère inéluctable. S'autoévaluer, connaître ses faiblesses et se voir proposer une méthode pour y remédier est susceptible de renforcer le sentiment de compétence, facteur, lui aussi, de motivation chez l'étudiant.

## 7. Discussion

### 7.1. Travailler sur les six leviers constitue-t-il une garantie de succès de l'innovation ?

- 34 Les six leviers, tous pris en compte dans l'innovation décrite, orientent une innovation et la focalisent sur l'apprentissage des étudiants, mais ils ne sont pas suffisants pour garantir un gain dans cet apprentissage. En effet, des difficultés contextuelles ou organisationnelles peuvent par exemple handicaper le processus de changement. Dans le cas qui nous occupe, le pilotage par les étudiants de leur propre apprentissage ne s'est pas fait sans peine. Malgré l'attrait de cette technologie qui leur laissait une grande flexibilité, la plupart des étudiants ont eu du mal à s'organiser et à transformer une motivation au départ extrinsèque en une motivation autodéterminée intrinsèque (Deci & Ryan, 1985). Pour résoudre ce problème, nous pensons introduire cette même nécessité d'autopilotage dans plusieurs cours du même programme et renforcer le tutorat disponible. Au cours de cette première année de fonctionnement, nous avons en effet déploré un manque de ressources pour organiser un tutorat réellement proactif auprès des étudiants, en tout cas en début de parcours. S'il en avait eu le temps, le tuteur aurait pu régulièrement contacter chacun des étudiants, analyser avec lui ses actions en ligne, discuter de ses problèmes et questions, mesurer ses progrès et mettre en œuvre un réel accompagnement humain à distance, en tout cas durant le premier mois d'utilisation. Le programme devrait aussi faire place dans d'autres cours à une plus forte responsabilisation des étudiants, dont l'attitude serait alors appelée à évoluer plus globalement vers cette motivation progressivement plus intrinsèque.

### 7.2. Un levier prioritaire : le sens

- 35 Parmi les six leviers identifiés, celui du sens (« augmenter la valeur des activités aux yeux de l'étudiant, notamment en les rapprochant de son futur vécu professionnel ») nous semble particulièrement important, et même sans doute le plus important. En effet, l'étudiant s'engagera difficilement dans des dispositifs dont il ne perçoit pas immédiatement l'intérêt. Au niveau d'un cours, il revient à l'enseignant d'explicitier ce sens à travers son plan de cours, mais aussi oralement en début de cours, et très certainement au démarrage de chacune des grandes activités qui jalonnent le parcours. Mais cette question du sens se pose également au niveau du programme. Un master ou un master complémentaire doivent se présenter comme des ensembles cohérents de cours et d'activités d'apprentissage dont l'étudiant perçoit immédiatement l'intérêt pour le développement des compétences qu'il a ciblées.
- 36 Avec l'aide de consultants externes et notamment de Jacques Tardif, professeur à l'Université de Sherbrooke, l'Université de Liège place un accent important sur les activités de développement professionnel visant le passage à des programmes centrés sur les compétences. Ces programmes gagnent en cohérence, ils font sens pour l'étudiant, la valeur des apprentissages y est plus perceptible. Après sept années d'accompagnement d'équipes d'enseignants dans la construction de tels programmes, une centaine d'encadrants<sup>5</sup> particulièrement soucieux d'innover en utilisant cette porte d'entrée forment aujourd'hui une communauté d'intérêts, voire de pratique, au sein de l'Université de Liège. Les programmes changent, entraînant à leur tour des



modifications de méthodes et d'évaluation des étudiants, toujours centrées sur l'apprentissage.

- 37 Ce levier du sens peut donc être travaillé à la fois au niveau micro – celui de la classe ou d'un cours –, mais aussi au niveau macro – celui d'un programme. Il en est de même pour les autres leviers.

### 7.3. Des questions restent posées, la recherche reste nécessaire

- 38 À travers l'illustration de l'orthophonie, des questions restent posées. Comment aider les étudiants à évaluer avec réalisme leur degré de maîtrise des ressources ? Comment les aider à tirer le meilleur parti des rétroactions reçues ? Par ailleurs, quelles actions de l'enseignant ou du tuteur (Georges, 2010) sont les plus efficaces et dans quelles conditions ? Concrètement, par exemple, si l'on sait que le cadrage par l'enseignant, la reconnaissance et la valorisation de l'étudiant sont des actions porteuses d'apprentissages pour l'étudiant, comment les mettre en œuvre de façon la plus efficace possible dans l'environnement GIC ?
- 39 À condition, comme pour tous les outils, de maintenir un axe de recherche qui oriente l'amélioration permanente du dispositif, les perspectives d'usage sont une extension de l'usage de l'outil gestion individualisée des compétences à d'autres facultés et à d'autres matières. Tous les acteurs du projet sont en effet disposés à partager ce qui a été réalisé : carte de ressources, activités, tests diagnostiques ou encore analyses réflexives du déroulement du projet. Nombreux sont les étudiants présentant des lacunes en français à l'entrée de l'université. Notre dispositif leur sera ouvert pour leur donner l'occasion de travailler ces ressources, transversalement nécessaires à toutes les matières. D'autres matières que le français seront aussi abordées, par des cartes de ressources spécifiques. En raison du nombre d'échecs qui y sont constatés, la physique devrait faire partie des premiers projets d'extension.
- 40 En matière de recherche, outre les aspects ergonomiques qui font l'objet d'adaptations permanentes, nous nous centrerons sur l'analyse des parcours des étudiants, par le biais notamment des traces, des questionnaires de fin d'année, des résultats aux examens, et par la représentation de leurs trajectoires d'apprentissage. La visualisation de ces trajectoires par les étudiants eux-mêmes nous semble en effet véhiculer un large potentiel de prise de conscience de leur propre fonctionnement et de questionnement quant aux moyens de l'optimiser. Une étude de l'Open University (Sharples *et al.*, 2013) relève le potentiel de ces traces, dont l'usage par les étudiants est considéré comme l'une des innovations pédagogiques les plus prometteuses pour ces prochaines années.
- 41 Nous pouvons aussi explorer les conditions d'une autonomisation progressive des étudiants, potentiellement très utile à leur gestion des situations complexes. Parmi ces conditions, les rôles des tuteurs et d'agents partiellement intelligents devraient être examinés pour compléter les fonctionnalités des plateformes conventionnelles. La recherche nourrit en tout cas la pratique et ouvre de nouvelles pistes d'action.

## 8. Conclusion

- 42 Sur base de rapports rédigés par 200 encadrants de l'Université de Liège, mais aussi sous l'influence de quelques auteurs en pédagogie universitaire dont Viau, Biggs,

Georges et Karsenti, nous avons présenté six leviers de l'innovation pédagogique dans le supérieur.

- 43 Nous avons ensuite décrit une innovation, l'usage de l'outil gestion individualisée des compétences (GIC) dans un programme d'orthophonie de l'Université de Liège, et analysé cette innovation au regard des six leviers identifiés. Le but de cet exercice était non seulement de questionner le résultat de l'analyse en vue de réguler l'innovation, mais aussi d'illustrer les leviers eux-mêmes par une application concrète, de façon à en faciliter la compréhension.
- 44 Bien que chacun des leviers y ait été pris en considération, l'innovation analysée nous laisse partiellement insatisfaits. En effet, certains étudiants ont échoué malgré leur implication dans les tâches proposées. Des régulations d'ordre pédagogique et d'ordre organisationnel sont envisagées pour les années académiques futures, de même que des pistes de recherche.
- 45 Une prise en considération de chacun des six leviers n'est bien sûr pas suffisante à garantir le succès d'une innovation. Le rôle de ces leviers est plutôt de fournir un angle d'analyse centré sur l'étudiant et surtout, ce que soulignent de nombreux enseignants, de faciliter un premier abord de l'innovation pédagogique au sein d'un cours ou d'un programme : susciter l'envie de changer et orienter ce changement vers un profond souci de l'apprentissage de l'étudiant.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bédard, D. & Bécard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard & J.-P. Bécard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses universitaires de France.
- Biggs J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn : Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2<sup>e</sup> éd.). Buckingham : Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered : priorities of the professoriate*. Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Butler, D. L. & Cartier, S. C. (2005, avril). *Multiple complementary methods for understanding self-regulated learning as situated in context*. Article présenté aux rencontres annuelles de l'American Educational Research Association, Montreal, Québec.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY : Plenum Press.
- Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement des enseignants-chercheurs. *Recherche et Formation*, 67, 105-116.



- Georges, F. (2010). *Mieux comprendre le savoir-agir autonome. Développement et analyse d'usages d'un environnement d'apprentissage destiné aux élèves de 10 à 15 ans* (Thèse de doctorat, Université de Liège). Repérée à <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/118212>
- Hutchings, P., Huber, M. T. & Ciccone, A. (2011). *The scholarship of teaching and learning reconsidered : institutional integration and impact*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Karsenti, T., Villeneuve, S., Raby, C., Weiss Lambrou, R. & Meunier, H. (2007). *Conditions d'efficacité de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire pour favoriser la persévérance et la réussite aux études* (Rapport de recherche du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante). Montréal, QC : CRIFPE, Université de Montréal. Repéré à <https://depot.erudit.org/id/001134dd>
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2012). L'usage intensif des technologies en classe favorise-t-elle la réussite scolaire ? Dans B. Wentzel & S. Boechat-Heer (dir.), *Génération connectée* (p. 71-89). Berne : Peter Lang.
- Kreber, C. (2002). *Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching*. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Maillart, C., Sadzot, A. & Grevesse, P. (2010). *Élaboration d'un référentiel de compétence en logopédie/orthophonie*. Article présenté au 26e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Repéré à [http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/63155/1/AIPU\\_2010\\_T1-38.pdf](http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/63155/1/AIPU_2010_T1-38.pdf)
- Poumay, M. (2013). Formación de los profesores universitarios para la gestión de competencias. Trayectorias diferenciadas para apoyar a los docentes en sus enfoques orientados al desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Dans O. Corvalán, J. Tardif & P. Montero (dir.), *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (p. 164-199). Mexico : Anuies, Documentos.
- Poumay, M. & Closset, J.-L. (2011). *Des outils pour soutenir les apprenants en baccalauréat : Aide à la résolution de problèmes en physique ; aide à la maîtrise de la langue française*. Liège : Université de Liège.
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T. & Gaved, M. (2013). *Innovating pedagogy 2013* (Open University innovation report 2). Milton Keynes : Open University.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2012). *Devenir ostéopathe, agir avec compétence*. Saint-Etienne : SNESO Editions.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (s.d.). *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre*. Repéré à <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Thought and language*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement : theoretical perspectives* (2e éd.). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

## NOTES

1. En Belgique, l'orthophonie est appelée « logopédie », mais nous utilisons dans cet article le vocable « orthophonie » de façon à être mieux compris au niveau international.

2. Nous faisons référence au développement professionnel dans la lignée du courant de « Scholarship of Teaching and Learning » (Boyer, 1990, Kreber, 2002 ou plus récemment Hutchings *et al.*, 2011), qui encouragent un questionnement scientifique à propos de l'enseignement et de l'apprentissage et un partage des avancées quant aux moyens de les améliorer.

3. Le terme « compétence » est à considérer selon la définition qu'en donne Tardif (2006). Il s'agit d'un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. Notons que dans le cas de notre outil, les compétences doivent être présentes pour leur rôle de cadrage mais ne sont pas directement travaillées. Ce sont les ressources qui le sont.

4. Le terme « ressources » est également à prendre ici au sens où le définit Jacques Tardif. Elles sont de l'ordre des savoirs, mais aussi des attitudes et des conduites. Ces ressources, internes et externes, doivent être mobilisées et combinées de façon efficace pour que l'individu fasse preuve de compétence.

5. Dix équipes ont été accompagnées dans ces actions « compétences », chacune de ces équipes comprenant entre quatre et douze encadrants auxquels s'ajoutaient régulièrement quelques autres collègues intéressés.

---

## RÉSUMÉS

Sur base de rapports rédigés par 200 enseignants de l'Université de Liège, mais aussi sous l'influence de la littérature en pédagogie universitaire, cet article présente six leviers de l'innovation pédagogique dans le supérieur. Nous analysons ensuite une innovation – l'introduction de l'outil « gestion individualisée des compétences » dans un programme d'orthophonie de l'Université de Liège – au regard de ces six leviers et nous mentionnons les régulations d'ordre pédagogique et d'ordre organisationnel envisagées pour l'année académique suivante, de même que quelques pistes de recherche. Une conclusion rappelle le rôle de différents leviers, dont la prise en compte n'est pas une garantie de succès de l'innovation, mais plutôt un moteur de changement au sein d'un cours ou d'un programme, gardant le cap sur l'apprentissage de l'étudiant.

Based on reports established by 200 university teachers at the University of Liège, and also inspired by scientific literature on teaching and learning in higher education, this article presents six forms of actions that can potentially act as leverages for educational innovation. From these 6 levers, we then analyze a particular innovation, which is the introduction of a tool for 'individual management of skills' in a program for speech therapists at the University of Liège. The article discusses adjustments made for the following academic year, including pedagogical and organizational aspects, as well as some research lines. The conclusion emphasizes the role of these levers, the use of which is not a guarantee of successful innovation, but rather a driving force supporting change in a course or program that focuses on students' learning.

## INDEX

**Mots-clés** : alignement, apprentissage, eLearning, innovation, pédagogie universitaire

## AUTEUR

**MARIANNE POUMAY**

Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique

Quai Timmermans, 14

Bâtiment T1

4000 Liège, Belgique

m.poumay@ulg.ac.be